



ISSN: 2038-3282

**Pubblicato il: luglio 2023**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Participatory action-research as conversational pedagogy. A project to co-design  
an educational community**

**La Ricerca-Azione Partecipativa come pedagogia della *con-vers-azione*. Un  
percorso di co-progettazione per la costruzione di una comunità educante**

*di*<sup>1</sup>

Francesca Pedone

[francesca.pedone@unipa.it](mailto:francesca.pedone@unipa.it)

Maria Moscato

[maria.moscato01@unipa.it](mailto:maria.moscato01@unipa.it)

Norma Tumminello

[norma.tumminello@unipa.it](mailto:norma.tumminello@unipa.it)

Università degli Studi di Palermo

**Abstract:**

This paper shows the early results of a Participatory Action-Research (PAR) in which University, School, and Third Sector of the city of Palermo dialogue with each other to design new educational systems' architectures. Within the theoretical framework provided by Universal Design for Learning, Outdoor Education and the Capability Approach, the chosen methodology is the informal conversation of the World Cafè. The working tables reflected on the implications of the intertwining

---

<sup>1</sup> Il presente lavoro è frutto della collaborazione delle autrici alle quali si attribuiscono, in dettaglio, le seguenti parti: F. Pedone 2, 6; M. Moscato 1, 3.2, 3.3, 4.2, 5, 5.1, 5.3; N. Tumminello 3, 3.1, 3.4, 4, 4.1, 5.2, 5.4.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 3, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

doi: 10.14668/QTimes\_15318

among educational agencies, technological innovations, and territorial fabric. From these significant exchanges emerged perspectives of emancipation and co-construction of inclusive contexts for learning and social innovation.

**Keywords:** Educating Community, Dialogue, Emancipatory processes, Participatory Action Research, World Cafè.

**Abstract:**

Il presente contributo illustra i primi passi di una Ricerca-Azione Partecipativa che mira alla promozione di architetture dei sistemi educativi e formativi scaturite dal dialogo tra gli attori delle comunità educanti. All'interno della cornice teorica fornita dall'*Universal Design for Learning*, dall'*Outdoor Education* e dal *Capability Approach*, la metodologia eletta è la conversazione informale del *World Cafè*. I tavoli di lavoro aperti a Università, Scuola e Terzo Settore della città di Palermo, hanno riflettuto sulle implicazioni dell'intreccio tra agenzie educative, innovazioni tecnologiche e tessuto territoriale. Da questi scambi significativi sono emerse prospettive di emancipazione e di co-costruzione di contesti inclusivi per l'apprendimento e l'innovazione sociale.

**Parole-chiave:** Comunità Educante, Dialogo, Processi emancipativi, Ricerca-Azione Partecipativa, World Cafè.

### 1. Introduzione

Il processo di sviluppo umano sostenibile, inteso come percorso verso l'espressione massima del proprio potenziale di persona, cittadino e lavoratore, può avvenire solo all'interno di contesto democratico capace di esaltarne la natura comunitaria e partecipativa in cui la scuola gioca un ruolo mediano e insostituibile (Baldacci, 2014). Questa prospettiva, se da un lato lega saldamente il tema dell'educazione e della formazione a quello della democrazia, dall'altro mette in evidenza la necessità di una riflessione sul profilo della scuola come agenzia educativa, chiamata ad intessere intrecci dinamici di azioni, agenti e sistemi che interagiscono all'interno dei contesti in cui le comunità si muovono e le persone si sviluppano (Ferrara & Moscato, 2022).

Ed è proprio il tema della co-costruzione di nuove comunità educanti<sup>2</sup> (Zamengo & Valenzano, 2018) ad avere dato il via sul territorio palermitano, nel novembre 2022, ad una Ricerca-Azione Partecipativa (PAR) la cui prima fase esplorativa è oggetto del presente contributo. Il percorso vede coinvolti Università, studenti ed insegnanti delle Scuole del primo e del secondo ciclo, rappresentanti del Terzo Settore con l'obiettivo di attivare processi di progettazione partecipata e co-costruzione di servizi educativi innovativi, in grado di rispondere ai reali bisogni dei partecipanti, emersi sin dalle prime fasi di progettazione. Essa si colloca all'interno del dominio della *Human Design-based Research* (DBS) il quale si articola, secondo Sanders e Stappers (2008), su di un piano cartesiano generato dall'intersezione tra la dimensione dell'approccio alla ricerca (*design research*, ascissa) suddivisa in *research-led* e *design-led*, e la dimensione della mentalità (*mindset*, ordinata) suddivisa in *expert mindset* e *participatory mindset* (Fig. 1).

---

<sup>2</sup> <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Le+linee+guida.pdf/4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a949429>

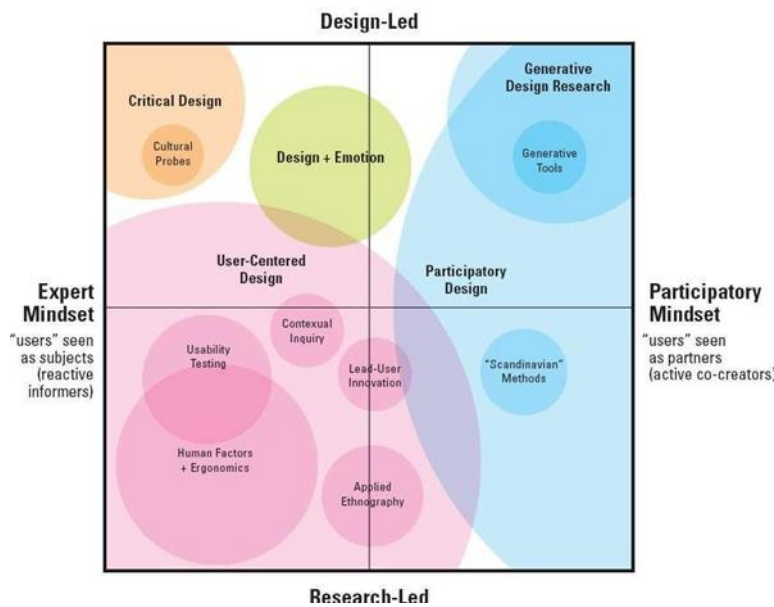


Fig. 1 Domain Landscape of Human-Centred Design Research da Pallot, Trousse, Senach & Scarpin, 2010

Tale finalità è in linea con le indicazioni fornite dal recente PNR 2021-27 e del documento REACT EU (azioni 4 e 5), i quali orientano la ricerca scientifica verso nuovi modelli di sviluppo con al cuore l'innovazione e la partecipazione attiva dei cittadini, volti a combattere le disuguaglianze, abbattere le barriere che generano disparità, contrastare ogni forma di esclusione e ridurre l'ampio divario tra la ricerca e le pratiche che, di fatto, ostacolano il cambiamento sostenibile<sup>3</sup>.

## 2. Nessi tra ricerca e partecipazione

Il paradigma della ricerca partecipativa si è sviluppato a partire dagli anni '50, in contrapposizione ai dominanti modelli di ricerca di carattere positivista, ponendo in evidenza come la dimensione partecipativa sia condizione preliminare del processo di costruzione del sapere. In particolare la Ricerca-Azione Partecipativa (PAR), declinazione della Ricerca-Azione (RA) mossa da finalità trasformativa, si fonda su un processo di conoscenza orientata all'emancipazione dei partecipanti e la stessa attività di ricerca diventa agente promotore del cambiamento. Essa si dirama a partire da un nodo problematico e verso la sua risoluzione, in una dialettica tra conoscenza e azione che è *praxis*; un circolare sapere-agire trasformativo di cui teoria e prassi sono momenti inscindibili, poiché nell'una l'altra si ravviva e si rinnova, in un circolo virtuoso fondato sul riconoscimento e mosso verso la promozione e l'alimentazione del cambiamento (Pedone, 2021).

Secondo Morales (2019) è proprio dall'inscindibilità tra riflessione ed azione che scaturisce l'elemento centrale della PAR, in uno scambio vivifico fondato su pratiche riflessive e narrative capace di valorizzare i contesti, orientato verso l'*empowerment* dei partecipanti e delle comunità a partire da bisogni reali e da risorse endogene. È, dunque, possibile delineare la PAR come un intervento educativo in cui i partecipanti hanno la possibilità di autodeterminarsi all'interno di un metodo di ricerca che prevede la definizione di un fine comune e un campo comune di interazioni concrete, l'adozione di una comunicazione simmetrica che abolisce il rapporto soggetto/oggetto tra i ricercatori e gli altri partecipanti; il ricorso ad azioni integrate ed intenzionali in grado di trovare

<sup>3</sup> <https://sdgs.un.org/goals>

risposte adeguate e di intervenire in una realtà concreta modificandola. Si tratta, vale la pena di ribadire con Orefice (2006), di una pedagogia operativa della ricerca e dell'azione in grado di mettere in moto, attraverso uno specifico metodo di indagine, i processi di attivazione dei singoli e delle comunità coinvolte. Ma è, soprattutto, una pedagogia della comunicazione, della relazione: innesto di una educazione problematizzante fondata sul dialogo come pratica della libertà degli uomini nei loro rapporti con il mondo, che affermando la dialogicità si fa essa stessa dialogica. (Freire, 1970)

Una comunicazione formativa così intesa ha il suo valore in quegli elementi dentro i quali la comunicazione si mantiene viva: *ascolto, parola, silenzio, dialogo, incontro*; si tratta di elementi imprescindibilmente intersecati, linfaticamente retti dalla disposizione dell'uomo che, consapevolmente, si apre all'alterità e con essa si relaziona. Nell'ascolto la parola si arricchisce dell'orientamento di senso che essa stessa costituisce per l'ascoltatore, diviene supporto della comunicazione più socievole, si fa *con-vers-azione*. Nella relazione di interdipendenza tra dialogo e ascolto si innesta la costruzione di una comunità che si fa esperta della comunicazione e a queste si forma, ma anche tramite queste si *trans-forma* (Anichini, Boffo, Cambi, Mariani & Toschi, 2012).

### **3. Le traiettorie dell'indagine**

La prima fase della PAR, oggetto del presente contributo, ha inteso indagare le opinioni ed i bisogni dei partecipanti a partire da quattro direttrici tematiche, di seguito articolate. A monte e a valle, il fluire del paradigma che ne racchiude la cornice di senso: la costruzione di nuove culture e pratiche inclusive (Booth & Ainscow, 2014).

#### **3.1. Rapporto tra formale, non formale e informale**

La prima traiettoria di ricerca parte proprio dal nucleo tematico dei contesti dell'apprendimento: la scuola non si configura come l'unico scenario possibile per l'apprendimento né come una realtà parallela, scollegata con il "mondo esterno" ma è, al contrario, parte integrante di un ampio e articolato sistema di formazione.

Orientamenti quali il paradigma dell'apprendimento come attività situata di Lave e Wenger (1991), sottolineano che l'apprendimento è il risultato di un intreccio di più piani e livelli di esperienze umane quotidianamente vissute, collocandosi nell'ambito di specifiche forme di co-partecipazione sociale che coinvolgono trasversalmente contesti formali, non formali e informali. Ciò che viene appreso, così come e dove viene appreso, non può essere isolato, prefigurato ed offerto in ambienti formali sotto forma di pacchetto ma, piuttosto, è, e non può non essere, il risultato di un ricco intreccio di piani e livelli di esperienze quotidiane umane (Paparella & Martiniello, 2016). L'approccio mette in evidenza come i contesti scolastici ed accademici tradizionali non riescano a riconoscere o sviluppare l'intero potenziale delle persone che apprendono e, pertanto, la necessità di nuovi modelli di sviluppo e comunicazione di conoscenze che siano in grado di vivacizzare il dialogo della persona con il mondo, promuovendo autoconsapevolezza, mutamento ed elasticità e favorendo la crescita dell'identità, personale e comunitaria insieme.

#### **3.2. Ambienti di apprendimento tra esterno, interno e digitale**

Nell'analizzare i punti a sostegno di un approccio sostenibile all'innovazione tecnologica nelle scuole, Calvani (2013) sottolinea che la finalità principale da salvaguardare resta necessariamente di natura pedagogica, e bisogna pertanto partire da quell'idea di cittadinanza che si intende supportare

per il futuro, chiedendosi quali tratti cognitivi, emozionali, sociali, dovrebbero caratterizzare alunne e alunni per affrontare le sfide della contemporaneità con consapevolezza e responsabilità, verso sé e verso la collettività. È innegabile che la portata dirompente delle innovazioni tecnologiche abbia trasformato radicalmente abitudini, paradigmi comunicativi, cognitivi e relazionali (Rivoltella & Rossi, 2019; Vivanet, 2016). La scuola, pertanto, è chiamata ad accogliere nuove sfide formative, pedagogiche e didattiche per promuovere metodi, strumenti e abilità capaci di rispondere efficacemente ai bisogni di una società sempre più accelerata e complessa configurandosi come uno spazio aperto, una piattaforma estesa che metta insieme - donando loro pari dignità - aule e classi, ambienti fisici e digitali, spazi individuali e collettivi, esperienze formali e informali, risorse scolastiche e territoriali (Fabiano, 2019) con l'obiettivo di sostenere lo sviluppo di una comunità educante autentica, guidata dalla condivisione di una intenzionalità educativa, capace di pensare a nuove forme e modalità per ambienti di apprendimento orientati verso la co-partecipazione, dove oggetto e soggetto si trasformano reciprocamente.

In questa prospettiva, essa non può prescindere da una riflessione sulla propria relazione con gli orientamenti dell'*Outdoor Education* (OE) i quali, connettendo il processo di apprendimento con esperienze e relazioni poste in essere mediante l'utilizzo della comunità locale e dell'ambiente naturale, enfatizza l'apprendimento pratico e aiuta gli studenti a sviluppare sia legami più forti con la comunità locale che un senso di rispetto ed appartenenza verso l'ambiente naturale, favorendo così la formazione di cittadini responsabili e di comunità democratiche (Pedone & Moscato, 2022; Wattoo & Brown, 2011). Nell'ottica dell'*empowerment*, che è il fine ultimo dell'educazione e della formazione, esse non possono essere arginate o relegate ad una serie di sequenze attuative ma, piuttosto, possono assumere un ruolo fondamentale nel superamento del divario presente tra il processo gerarchico e sequenziale e quello reticolare ed associativo che caratterizza le esperienze di apprendimento in assetti non-formali, informali e digitali, promuovendo nuove pratiche di costruzione dei propri saperi (Paini, 2016).

### **3.3. Interesse e benessere, matrice e risultante del coinvolgimento nell'apprendimento**

La terza traiettoria di ricerca prende in considerazione l'*engagement*, ovvero il senso dato all'apprendimento che scaturisce dall'incontro tra predisposizioni interne e mondo. La traiettoria si articola dallo *Universal Design for Learning* (UDL) (CAST, 2018)<sup>4</sup>, framework didattico e orientamento pedagogico insieme che mira a costruire contesti includenti e culture inclusive, dentro e fuori le mura scolastiche, volte a formare "studenti esperti", capaci di autonomia decisionale in grado di rapportarsi efficacemente con una società complessa e di contribuire attivamente, con consapevolezza e responsabilità, alle sue trasformazioni (Novak, 2021). Il modello si basa su un corpus articolato di studi e ricerche sull'apprendimento umano ed in particolare sulla scoperta dell'esistenza di tre reti neurali che corrispondono ai tre prerequisiti per l'apprendimento evidenziati da Vygotskij, ovvero: il cosa, il come ed il perché dell'apprendimento. In particolare, quest'ultimo elemento riguarda la sfera dell'affettività, rete neurale relativa al modo in cui gli studenti monitorano l'ambiente interno ed esterno per stabilire quali sono le priorità, motivarsi e impegnarsi nell'apprendimento e nella gestione dei comportamenti; caratteristiche, queste, influenzate da innumerevoli fattori di natura neurologica, culturale, relazionale e sociale e che, allo stesso tempo

---

<sup>4</sup> <https://udlguidelines.cast.org/>

influenzano il modo in cui interpretiamo la realtà (Mayer, Rose & Gordon, 2014). La percezione di sé non è un costrutto lineare ma, come suggerito da Hattie (2012), un intreccio di più fili e strati paragonabile alla trama di una corda. Questa complessità umana permea tutta la realtà educativa ed è necessario che essa venga accolta e guidi l'azione educativa così da poterla orientare verso lo sviluppo di fiducia, apertura, orgoglio e desiderio di mettersi in gioco, agire, apprendere e condividere.

### **3.4 Progettazione partecipata come spazio di *capacit-azione* delle comunità educanti**

Il *Capability Approach* (CA), anche detto *Human Development*, suggerisce domande quali: “Cosa sono realmente capaci di fare e di essere le persone?”, “Quali sono le opportunità a loro disposizione?”. Per trovare risposte, Nussbaum (2011) distingue tra *capacità* e *funzionamenti*. Le capacità innate sono le facoltà, vale a dire capacità comuni agli esseri umani che sono alla base dell'edificazione di tutte le altre capacità; le capacità interne sono invece formate e sviluppate nei contesti di vita e in interazione con il contesto di vita, e tra queste rientrano quelle apprese nei percorsi formativi ed esperienziali, così come anche le competenze; infine, le capacità combinate rappresentano il risultato della connessione tra capacità interne e condizioni esterne, cioè le possibilità in termini di beni, risorse e diritti di accesso a questo complesso per le persone. Nella terminologia del CA., si indica con funzionamento la realizzazione di ciò che una persona *desidera* fare ed essere in vista della realizzazione dei propri fini (Bocci, 2021). Emerge da ciò un'interdipendenza ineludibile tra il contesto, le persone e le loro *capacit-azioni*: le comunità educanti possono funzionare in quanto tali solo come risultato di un continuo dialogo e una immaginazione collettiva del presente e del futuro, all'interno di un progetto di senso che promuove l'uso della libertà di autodeterminarsi tramite la partecipazione e il confronto.

## **4. La metodologia di lavoro**

A partire dagli orientamenti teorici sopra esposti, la ricerca mira all'individuazione di strategie e modalità tramite cui la comunità educante possa sostanzarsi e così integrarsi nei processi di apprendimento delle nuove generazioni attraverso un modello di progettazione partecipata. Coerentemente, la prima fase esplorativa dell'indagine è stata condotta mediante la metodologia del *World Cafè*. La scelta è guidata dalla convinzione che lo sviluppo di pratiche efficaci, inclusive e partecipative in ambito educativo derivino non solo dalla comunicazione tra ricerca e scuola, ma anche dalla saggezza e dall'approfondita conoscenza che ogni soggetto ha del proprio contesto, così come dalla creatività che scaturisce dalla presa di consapevolezza di queste potenzialità da parte dell'intera comunità e che è utile a fronteggiare anche le sfide più difficili e che mettono l'accento sulla dimensione pragmatica e sulla generatività (e rigenerazione) delle geografie sociali (Picone, 2021).

### **4.1. Il *World Cafè*: conversazioni informali per progettare in comunità**

Il *World Cafè* è una metodologia nata negli Stati Uniti nei primi anni Novanta per creare dialoghi significativi intorno a domande vissute come rilevanti dalle comunità di riferimento. Si tratta di una modalità di ricerca semplice e vicina all'esperienza familiare di una conversazione intorno al tavolo di un caffè (Brown, 2002). Uno degli aspetti fondamentali che configurano il *World Cafè* come un metodo di ricerca sociale di tipo partecipativo è l'elemento della co-creazione di orientamenti e risposte collettive rispetto a problemi aperti: l'obiettivo principale non è la risoluzione di tali



questioni, ma l'esplorazione dei temi che vi sono coinvolti. Tuttavia, la contaminazione di pensiero data dallo scambio dei partecipanti tra i tavoli di lavoro permette di catalizzare la dinamicità di una chiacchierata informale in progetti e azioni trasformative che coinvolgono anche centinaia di persone, passando così dal piano ideale alla pratica.

Sette sono i principi-guida enucleati dai creatori del *World Cafè*<sup>5</sup>:

- chiarire il contesto;
- creare un ambiente di lavoro ospitale;
- formulare domande importanti;
- incoraggiare il contributo di tutti;
- collegare i diversi punti di vista;
- ascoltare per cogliere intuizioni e riflessioni profonde;
- raccogliere e condividere i risultati.

Figure-chiave per la riuscita dei confronti sono gli *host*, affiancati dai *reporter*: la loro collaborazione è necessaria per garantire la conduzione di una conversazione proficua e focalizzata sulle questioni aperte dalle domande e per costruire una documentazione autentica e, per quanto possibile, partecipata e collettiva dei risultati che emergono dal confronto. Agli *host* spetta il compito di fare da referenti di tavolo, creando un ambiente accogliente e che stimoli il coinvolgimento e il desiderio di partecipare. In questa stessa sede, l'*host* individua, di concerto con i partecipanti, chi assumerà il ruolo di *reporter*: alla persona designata è richiesto di disegnare il tavolo con la disposizione dei partecipanti e di prendere nota attraverso appunti testuali o mappe di quanto emerge durante la discussione.

#### 4.2. Domande-stimolo: la ricerca di temi generativi

Come sottolineato in precedenza, uno dei principi fondamentali del *World Cafè* riguarda il ruolo fondamentale giocato dall'enucleazione dei temi e delle questioni da affrontare, proposte ai partecipanti sotto forma di domande che possano innescare processi riflessivi e di cambiamento. Domandare, all'interno di una dimensione dialogica, è un atto di responsabilità: fare un uso democratico e generativo della domanda vuol dire promuovere una relazione paritetica tra soggetti che sono *tutti* portatori di alcuni saperi da valorizzare (Dolci, 1988). A partire dai temi generatori individuati, le tre domande-stimolo formulate per attivare la discussione, divisa in tre *round* di 30 minuti intervallati da un *break*<sup>6</sup>, sono le seguenti:

1. In che modo le esperienze extrascolastiche e le tecnologie possono migliorare le esperienze di apprendimento?
2. Cosa vi fa sentire bene quando imparate cose nuove? Cosa pensate si possa fare per rendere l'apprendimento più interessante?
3. Disegna la tua scuola ideale.

Questi tre spunti tentano di intercettare le principali questioni dibattute e percepite come cruciali in ambito scolastico, dalla ricerca educativa e dal Terzo Settore, mettendone a fuoco alcuni nodi

---

<sup>5</sup> [www.theworldcafe.com](http://www.theworldcafe.com)

<sup>6</sup> Per favorire la creazione del clima informale che caratterizza la metodologia del World Cafè, ogni round di discussione è stato seguito da una breve pausa durante cui sono stati offerti degli spuntini, dando libertà di movimento negli spazi a disposizione e lasciando tempo a una spontanea contaminazione di idee (Schieffer, Isaacs & Gyllenpalm, 2004) tra i diversi tavoli di lavoro.

fondamentali. La prima delle tre è tesa ad attivare la riflessione condivisa sugli spazi di apprendimento, collocandosi nella prospettiva di integrazione tra dimensioni formali, informali, non-formali e digitali, promossa dal paradigma del *Lifelong e Lifewide Learning* (Jackson, 2011, 2023), esplorando così le prime due traiettorie di ricerca sopra delineate. La seconda indaga gli aspetti motivazionali e la loro influenza sui processi di insegnamento-apprendimento, seguendo le assi del benessere e del coinvolgimento intellettuale ed emotivo. Infine, la terza stimola l’attivazione di una progettualità congiunta attraverso lo spazio grafico, aprendo ai partecipanti la possibilità di esprimersi anche attraverso canali alternativi alla parola rispetto alle loro aspettative, ai loro desideri e ai bisogni che vivono concretamente in relazione alla scuola come spazio fisico e umano.

### 5. I risultati dei tavoli

Diciotto sono i tavoli che hanno sperimentato la metodologia del *World Cafè* per discutere di nuove architetture dei sistemi educativi e formativi. La media dei partecipanti presenti a ogni tavolo è di tredici persone. Ogni gruppo si è cimentato, a partire dalle domande-stimolo proposte, nell’esplorazione dell’educazione inclusiva e agli spazi di apprendimento, tenendo conto del fondamentale ruolo giocato, accanto alla Scuola, dalle innovazioni tecnologiche e dal tessuto territoriale (Fig. 2).

	Partecipanti	Enti	Numero
Scuole	Studenti	Liceo Classico “Vittorio Emanuele II”; I.I.S.S. “Ernesto Ascione”; I.C.S. “Giovanni Falcone”; I.C.S. “Silvio Boccone”; D.D.S. “Nicolò Garzilli”; D.D.S. “Edmondo De Amicis”.	210
	Insegnanti		20
Terzo Settore	Operatori	Ecomuseo; Centro Astalli; Cooperativa Libera...mente; Giardino di Madre Teresa; Elia il profeta; Cesie; Bio Lab; Cooperativa Idee e Movimento.	22
Università	Ricercatori		7
	Studenti		13
Totale partecipanti			272

Fig. 2 Totale partecipanti

#### 5.1. Raccolta e analisi dei dati

I dati raccolti includono le schede di registrazione stilate dai *reporter*, i cartelloni di sintesi prodotti dai gruppi, alcuni manoscritti consegnati ai responsabili della ricerca e i disegni delle scuole ideali realizzati nel corso dell’ultimo round. Si è inoltre fatto uso della videoregistrazione dell’incontro pomeridiano di restituzione dei risultati della giornata di lavori, e in particolare delle narrazioni degli *host* al pubblico presente presso l’Orto Botanico.

Il processo di analisi dei dati attivato per la ricerca si basa sulla metodologia della *Qualitative Content Analysis* (Schreier, 2012), che consiste in una descrizione sistematica del significato dei materiali raccolti. L’iniziale revisione dei materiali è stata svolta in maniera indipendente da ognuno dei tre



ricercatori; successivamente, il gruppo di lavoro si è riunito per analizzare i contenuti, confrontarsi sulle istanze emerse e negoziare i significati ai fini della rielaborazione, per attivare la triangolazione dei ricercatori (Trincherò, 2015). La prima fase di analisi congiunta è consistita in una ripartizione delle informazioni contenute nei documenti in cinque categorie individuate sulla base delle questioni poste dalle domande di partenza: “extrascuola”, “tecnologie”, “benessere”, “supportare l’interesse”, “scuola ideale”. Questa operazione di individuazione e suddivisione è stata compiuta in maniera induttiva, facendo emergere le categorie e i temi direttamente dai dati raccolti durante l’esperienza condotta sul campo (Zhang & Wildemuth, 2005). A partire dai dati così rielaborati, è seguita un’operazione doppia di *clustering*, volta a raggruppare gli elementi di omogeneità rintracciati nel passaggio precedente. L’interpretazione dei dati emersi è avvenuta mettendoli in relazione con le traiettorie teoriche descritte, con l’obiettivo di restituire i risultati alla comunità e continuare a lavorare verso la realizzazione congiunta degli obiettivi della PAR.

## **5.2. In che modo le esperienze extrascolastiche e le tecnologie possono migliorare le esperienze di apprendimento?**

In riferimento alla prima domanda posta per esplorare le prime due traiettorie di ricerca, è emerso che le esperienze extrascolastiche che maggiormente potrebbero fornire spunti per la creazione di ambienti di apprendimento innovativi e inclusivi sono quelle sportive, artistiche e musicali (Fig. 3). Esse, infatti, attivano dimensioni il cui potenziamento, secondo i partecipanti, avrebbe un impatto positivo sulla qualità degli apprendimenti scolastici: oltre quelle della sfera emotiva e della corporeità, sono le funzioni della metacognizione a essere considerate fondamentali in queste attività, in particolare quelle legate al rispetto e alla comprensione delle regole. Far parte di una squadra di calcio o suonare in un’orchestra, insomma, permette agli apprendisti di accedere in modo graduale ma diretto a un curriculum vivente: ci si percepisce, cioè, come parte di un’impresa comune; ciò implica un impegno reciproco verso un fine condiviso, che viene perseguito attraverso un repertorio di pratiche, cioè di conoscenze incarnate come storie, esperienze, risorse, metodi, artefatti o altri strumenti (Wenger, 2011). Ciò suggerisce che la staticità delle aule andrebbe ripensata in favore di una libertà maggiore di movimento nello spazio e nelle dimensioni dell’apprendere per tutte e tutti: sentirsi parte di situazioni dinamiche che, come quelle del gioco o dell’esplorazione di passioni e interessi diversi, offrono opportunità diversificate per dimostrare cosa si sa e cosa si sa fare (d’Alonzo, 2020).

1. In che modo le esperienze extrascolastiche e le tecnologie possono migliorare le esperienze di apprendimento?		
1.1 Extra-scuola		
Risposte	Occ.	%
Gruppo, relazioni e dialogo	17	21
Sport	12	15
Arte ed espressione	9	11
Metacognizione	9	11
Musica	5	6,2
Rilassamento	5	6,2
Sfera emotiva	4	4,9
Coltivare le proprie passioni ed avere tempo per sé	3	3,7
Educare il corpo	3	3,7
Nuove esperienze e attività pratiche	3	3,7
Rispetto delle regole	3	3,7
Contatto con la natura	2	2,5
Educare la mente	2	2,5
Spazi diversi dall'aula	2	2,5
Esigenza di movimento	1	1,2

Fig. 3 Analisi dei temi emersi in riferimento dalla domanda-stimolo 1.1

1. In che modo le esperienze extrascolastiche e le tecnologie possono migliorare le esperienze di apprendimento?		
1.2 Tecnologie		
Risposte	Occ.	%
Accesso rapido alle risorse e alle informazioni	6	15,4
Interattività e coinvolgimento	6	15,4
Svago e relax	5	12,8
Tools per lo studio e in sostituzione dei materiali didattici	5	12,8
Supportare l'apprendimento delle lingue	4	10,3
Rischio di distrazione e/o dispersione delle informazioni	3	7,7
Inclusione e partecipazione	2	5,1
Sviluppo competenze pratiche	2	5,1
Contenuti mediatici come mediatori didattici	1	2,6
Integrate alla didattica	1	2,6
Rischio per la socialità	1	2,6
Scoperta di culture diverse	1	2,6
Sviluppare diverse memorie	1	2,6
Utili per i gradi scolastici superiori	1	2,6

Fig. 4 Analisi dei temi emersi in riferimento dalla domanda-stimolo 1.2

Anche l'uso delle tecnologie si conferma un'importante risorsa per imparare (Fig. 4). I partecipanti ne riconoscono l'utilità per accedere rapidamente alle informazioni disponibili online o per la fruizione di contenuti mediatici e *tools* per lo studio che potrebbero affiancare o addirittura sostituire i "tradizionali" materiali e mediatori didattici, ma non solo. Esse, infatti, sono individuate come mezzo per il coinvolgimento diretto e l'interattività durante le ore scolastiche, anche in chiave

inclusiva per la partecipazione attiva e per la scoperta di culture diverse da quelle di appartenenza. Emergono, inoltre, le potenzialità di sviluppo di competenze pratiche attraverso, ad esempio, videogiochi come *Minecraft* (Nebel, Schneider & Rey, 2016), ma anche lo stimolo al potenziamento di diversi tipi di memorie ed intelligenze. Esistono, tuttavia, dei rischi che i gruppi di lavoro hanno individuato: non è un mero uso spontaneistico della tecnologia a condurre ad apprendimenti efficaci, poiché essi si verificano soprattutto in relazione all'uso che chi insegna e chi impara *scelgono* di farne all'interno di una cornice intenzionale e sistematica (Trincherò, 2018).

### 5.3. Cosa vi fa sentire bene quando imparate cose nuove? Cosa pensate si possa fare per rendere l'apprendimento più interessante?

L'analisi delle risposte date alla seconda domanda, mirata all'esplorazione terza traiettoria di ricerca, è stata condotta secondo le categorie di benessere e di interesse nei momenti di apprendimento (Fig. 5 e 6).

Per quanto concerne entrambi gli aspetti, la sfera emotivo-affettiva, dunque, sembra giocare un ruolo fondamentale: buona parte dei tavoli di lavoro indica come condizione necessaria la creazione e il mantenimento di un clima interpersonale sereno e accogliente, che fornisce coordinate relazionali chiare. Il rinforzo positivo e la gratificazione, i *feedback* costanti così come il piacere di approfondire ciò che interessa a chi studia, generano le condizioni per vivere l'apprendimento come un'esperienza positiva (Dweck, 2017).

Anche la possibilità di variare le esperienze dal punto di vista didattico e dei contesti sono considerate risorse importanti affinché imparare possa generare benessere: poter accedere a condizioni, strategie e strumenti inediti permette infatti a tutti gli attori dei processi apprenditivi di ampliare il proprio ambito di capacitazione. La didattica che riuscirebbe a dare sostegno a processi di apprendimento di cui tutti gli attori del processo si sentano protagonisti dovrebbe dare particolare spazio alla partecipazione attiva, alla dimensione ludica e alle possibilità di interazione che superino la frontalità della "lezione tradizionale": una simile azione potrebbe avere avvio dall'uso sistematico di mediatori, semplificatori e organizzatori, o attraverso l'utilizzo della multimedialità e della tecnologia, ma anche dalla possibilità di confrontarsi con domande aperte e fuori dal comune.

2. Cosa vi fa sentire bene quando imparate cose nuove? Cosa pensate si possa fare per rendere l'apprendimento più interessante?		
2.1 Benessere		
Risposte	Occ.	%
Clima sereno e regole chiare nelle relazioni con i docenti e il gruppo dei pari	11	26,8
Imparare per sé stessi/e	9	22
Gratificazione e rinforzi positivi	6	14,6
Approfondire ciò che interessa e incuriosisce	4	9,8
Imparare divertendosi	3	7,3
Raggiungere obiettivi	3	7,3
Varietà didattica e di contesti	3	7,3
Lavoro di gruppo	2	4,9

Fig. 5 Analisi dei temi emersi in riferimento dalla domanda-stimolo 2.1

2. Cosa vi fa sentire bene quando imparate cose nuove? Cosa pensate si possa fare per rendere l'apprendimento più interessante?		
2.2 Supportare l'interesse		
Risposte	Occ.	%
Clima sereno, ascolto e regole chiare nella relazione con i docenti e col gruppo dei pari	9	13,4
Varietà didattica e di contesti (outdoor)	8	11,9
Valorizzare e supportare stili di apprendimento e capacità personali di ognuno	7	10,4
Coinvolgimento attivo, gioco e interattività	6	9
Musica di sottofondo	5	7,5
Prevedere pause frequenti e piacevoli	5	7,5
Utilizzo della multimedialità e della tecnologia	5	7,5
Approfondire ciò che interessa e incuriosisce	4	6
Mediatori, semplificatori e organizzatori	4	6
Apprendimento esperienziale	3	4,5
Promuovere e supportare la metacognizione	3	4,5
Anticipazioni e feedback	2	3
Combinare lo studio con lo sport e il movimento	2	3
Vivere ambienti puliti e adeguati	2	3
Domande aperte e fuori dal comune	1	1,5
Raggiungere obiettivi	1	1,5

Fig. 6 Analisi dei temi emersi in riferimento dalla domanda-stimolo 2.2

Un dato significativo è che, in risposta a questa domanda, la quasi totalità dei tavoli di lavoro suggerisce che le relazioni interpersonali significative e improntate all'ascolto autentico, unite a un clima disteso e in cui siano possibili momenti di rilassamento, rendono i momenti di apprendimento efficaci poiché connessi alla libertà di espressione e scoperta del sé, a emozioni complesse e alla sensazione di reale coinvolgimento. In classe servirebbe avere spazio per coltivare interessi e curiosità personali, per fare esperienze dirette e coinvolgenti che favoriscano, attraverso l'esplicitazione della relazione tra la conoscenza e la vita, la co-costruzione del saper essere e del saper fare, oltre che del mero sapere, dimensioni fondamentali alla maturazione di esseri umani e cittadini che siano soggetti attivi (Batini, 2013).

#### 5.4. Disegna la tua scuola ideale

La cornice che dà possibilità e senso ai risultati emersi dal dialogo dei *World Cafè* è la co-costruzione di uno spazio immaginifico condiviso – sia esso offerto da cartelloni bianchi come nel caso della terza domanda o dal tempo di discussione dedicato ai vari stimoli – che possa generare effetti formativi e trasformativi per la comunità.

Dai dati emersi (Fig. 7), è evidente il desiderio di godere di ambienti curati e accoglienti, interni ed esterni, integrati con elementi naturali e, addirittura, animali. Questi, secondo i partecipanti, permetterebbero di svolgere non solo le attività didattiche con strumenti e aree adeguatamente allestite per indagare i vari ambiti del sapere con particolare accento sulle aule informatiche e sugli strumenti tecnologici, e le attività motorie, ma soprattutto di trascorrere insieme momenti e attività ricreativi, di aggregazione e svago. Si aspira, cioè, ad avere a disposizione aule per il cinema e la musica, teatri, biblioteche, ma anche luoghi e risorse per la commensalità che diano la possibilità di vivere la scuola anche per socializzare, in momenti ulteriori rispetto a quelli delle attività curricolari.

Gli spazi, dunque, sono percepiti come *educanti* su due binari metaforici: essi, infatti, creano corrispondenze con la vita e i diversi modi di stare al mondo, e parallelamente diventano il riflesso di chi li vive, dei rapporti di cui sono intessuti e del divenire continuo delle comunità (Hertzberger, 2008).

I partecipanti ai tavoli di lavoro indicano con chiarezza il primato delle relazioni come anima della scuola: è stata espressa la volontà di vivere la scuola come comunità che si prende cura di sé e che dedica del tempo alla crescita della collettività e dei suoi membri. Essa si configurerebbe come un luogo protetto e di benessere per tutti coloro che la abitano, uno spazio dove è possibile sospendere il giudizio e in cui ognuno è valorizzato e supportato nello sviluppo delle proprie capacità personali e nelle proprie modalità specifiche di apprendimento. Condizioni affinché ciò possa avvenire è il superamento del sistema scolastico diviso per ordine e gradi in favore di curricula trasversali e una circolarità fisica e di apprendimento che favoriscano lo scambio e la condivisione di esperienze pratiche.

È dunque evidente il primato delle relazioni come anima della scuola: essa sarebbe idealmente una comunità che si prende cura di sé e che dedica del tempo alla crescita della collettività e dei suoi membri. Si configurerebbe come un luogo protetto e di benessere per tutti coloro che la abitano, uno spazio dove è possibile sospendere il giudizio e in cui ognuno è valorizzato e supportato nello sviluppo delle proprie capacità personali e nelle proprie modalità specifiche di apprendimento. Condizioni affinché ciò possa avvenire è il superamento del sistema scolastico diviso per ordine e gradi in favore di curricula trasversali e una circolarità fisica e di apprendimento che favoriscano lo scambio e la condivisione di esperienze pratiche.

3. Disegna la tua scuola ideale		
Risposte	Occ.	%
Spazi curati e accoglienti, interni ed esterni e integrazione di elementi naturali e/o animali	12	21,4
Scuola come comunità che si prende cura di sé stessa	7	12,5
Spazi per attività ricreative e di aggregazione per svago, indoor e outdoor (cinema, teatro, aula musica, ...)	7	12,5
Aule informatiche e supporti tecnologici	4	7,1
Spazi adeguati per le attività motorie e sportive	4	7,1
Biblioteca	3	5,4
Primato della relazione sullo spazio fisico	3	5,4
Curricolo trasversale	2	3,6
Domande aperte e sforzo comunitario per la risposta	2	3,6
Necessità di movimento	2	3,6
Più esperienze pratiche	2	3,6
Spazi e risorse per la commensalità	2	3,6
Abbattimento barriere architettoniche	1	1,8
Ambienti adeguati dedicati agli ambiti del sapere	1	1,8
Circularità fisica e di apprendimento	1	1,8
Scuola come luogo protetto di ben-essere per tutti, sospeso dal giudizio	1	1,8
Trascorrere tempo a scuola per socializzare, al di fuori delle attività curricolari	1	1,8
Valorizzare e supportare stili di apprendimento e capacità personali di ognuno	1	1,8

Fig. 7 Analisi dei temi emersi in riferimento dalla domanda-stimolo 3.

## 6. Conclusioni

Al termine della mattinata di tavoli di lavoro in modalità *World Cafè*, i partecipanti si sono riuniti nella splendida cornice dell'Orto Botanico di Palermo, e grazie alle restituzioni degli *host* e ai commenti raccolti durante la giornata è sorto un dibattito fruttuoso, che ha messo in luce criticità e possibilità – dunque, nuove traiettorie. Il dato che è emerso in modo più evidente, infatti, è che il desiderio di condivisione per la costruzione di riflessioni e progetti comuni che cambiano il modo di vedere, di pensare e di agire.

Alla luce dei risultati finora presentati, dopo un'elaborazione ulteriore dei dati attraverso software di analisi qualitativa dei contenuti, si procederà con la restituzione di quanto emerso con le comunità coinvolte nella PAR. La condivisione darà la possibilità di dialogare per co-progettare le azioni successive della ricerca. Molto lavoro rimane ancora da fare, per proporre una nuova architettura dei patti educativi di comunità: dare voce a chi vive l'educazione in prima persona e ogni giorno, come singolo e come comunità, è un primo, importante passo.

### Riferimenti bibliografici:

- Anichini, A., Boffo, V., Cambi, F., Mariani, A., & Toschi, L. (2012). *Comunicazione formativa. Percorsi riflessivi e ambiti di ricerca*. Milano: Apogeo.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Batini, F. (2013). *Insegnare per competenze*. Torino: Loescher.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2021). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Brown, J. (2002). *TheWorld Cafè: A Resource Guide for Hosting Conversations That Matter. Whole Systems Ass.* [https://s3-ap-southeast-2.amazonaws.com/boifiles/wp-content/uploads/2016/06/Conversation+and+Facilitation/world\\_cafè\\_resource\\_guide.pdf](https://s3-ap-southeast-2.amazonaws.com/boifiles/wp-content/uploads/2016/06/Conversation+and+Facilitation/world_cafè_resource_guide.pdf)
- Calvani, A (2013). L'innovazione tecnologica nella scuola: come perseguire un'innovazione tecnologica sostenibile ed efficace. *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, 567-584.
- d'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Morcelliana.
- Dolci, D. (1988). *Dal trasmettere al comunicare. Non esiste comunicazione senza reciproco adattamento creativo*. Alessandria: Edizioni Sonda.
- Dweck, C.S. (2017). From needs to goals and representations: Foundations for a unified theory of motivation, personality, and development. *Psychological review*, 124(6), 689-719.
- Fabiano, A. (2019). Digital school and life project. The central question for a new democratic school. *Formazione & Insegnamento*, 17(1), 145-151.
- Ferrara, G., & Moscato, M. (2022). Partecipare al bene comune attraverso il Living Lab. Una riflessione sul ruolo della scuola. *Pedagogia e Vita*, 22(3), 102-107.
- Freire, P. (1970). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on learning*. Oxon: Routledge.
- Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning*. Rotterdam: 010 Publisher
- Jackson, N. J. (2011). *Learning for a complex world: A lifewide concept of learning, education and personal development*. Bloomington: Authorhouse.



- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield: CAST Professional.
- Morales, M.P. (2019). Participatory Action Research (PAR) in Education. In C.A. Mertler (ed.), *The Wiley Handbook of Action Research in Education* (pp. 317-342). Medford: John Wiley & Sons.
- Nebel, S., Schneider, S., & Rey, G.D. (2016). Mining learning and crafting scientific experiments: a literature review on the use of minecraft in education and research. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(2), 355-366.
- Novak, K. (2021). Introduzione. In W.W. Murawski, & K.L. Scott (eds.). *Universal design for learning in pratica. Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo* (pp. 29-45). Trento: Erickson.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Orefice, P. (2006). *La Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e Pratiche*. Vol. 1. Napoli: Liguori.
- Paini, G. (2016). Interpretare la scuola del presente. In A. Di Pace (ed.), *Co-progettare la formazione attraverso l'innovazione*, (pp.34-63). Bari: Progedit.
- Pallot, M., Trousse, B., Senach, B., & Scapin, D. (2010). Living Lab Research Landscape: From User Centred Design and User Experience towards User Cocreation. *Technology Innovation Management Review*. [https://www.researchgate.net/publication/267546313\\_Living\\_Lab\\_Research\\_Landscape\\_From\\_User\\_Centred\\_Design\\_and\\_User\\_Experience\\_towards\\_User\\_Cocreation](https://www.researchgate.net/publication/267546313_Living_Lab_Research_Landscape_From_User_Centred_Design_and_User_Experience_towards_User_Cocreation)
- Paparella, N., & Martiniello, L. (2016). Dall'invenzione all'innovazione. Riflessioni sulle esperienze di Living Lab. In A. Di Pace (ed.), *Co-progettare la formazione attraverso l'innovazione*, (pp. 12-22). Bari: Progedit.
- Pedone, F. (2021). *Includere per apprendere. Apprendere per includere. Formazione e sviluppo professionale inclusivo degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Pedone, F., & Moscato, M. (2022). Scuola inclusiva e Outdoor Education. Un'indagine esplorativa nel primo ciclo di istruzione. *Pedagogia e Vita*, 22(1), 77-85.
- Picone, M. (2021). Geografia sociale e partecipazione. L'esperienza di #esserefiera. *Quaderni di Geografia*, 4(2), 29-40.
- Rivoltella, P.C., & Rossi, P.G. (2019). *Tecnologie e didattica nella società informazionale. Una cornice concettuale*. Milano: Unicatt.
- Sanders, E.B.-N, & Stappers, P.J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign*, 4(1), 5-18.
- Schieffer, A., Isaacs, D., & Gyllenpalm, B. (2004). The world café: part one. *World*, 18(8), 1-9.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: Sage.
- Trincherò R. (2015). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 40-55.
- Vivanet, G. (2016). *Tecnologie didattiche, tra evidenze di ricerca e criticità evidenti. Le questioni in gioco*. Roma: Carocci.
- Wattchow, B., & Brown, M. (2011). *A pedagogy of place: Outdoor education for a changing world*. Clayton: Monash University Publishing.

Wenger, E. (2011). Communities of Practice. A brief introduction, *STEP Leadership Workshop*. <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/A%20brief%20introduction%20to%20CoP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Zamengo, F., Valenzano, N. (2018). Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti. *Ricerche Pedagogiche*, 52(208-209), 345-356.

Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2005). *Qualitative analysis of content*, 1-12  
[https://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Content\\_analysis.pdf](https://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Content_analysis.pdf)